

La evaluación escolar desde la perspectiva de los estudiantes

School Assessment from the Perspective of Students

Blanca Cecilia Fulano-Vargas

Universidad de Baja California
México
bc.fulano10@uniandes.edu.co

Ingrid Nathalia Meneses-Runza

REDDI y Universidad Santo Tomás
Colombia
ingridmeneses@ustadistancia.edu.co

Resumen

Los aportes de este estudio están orientados a comprender cuál es la concepción que los estudiantes de colegios oficiales construyen sobre la evaluación escolar a partir de sus vivencias en el aula de clase. Teniendo como referente el enfoque cualitativo y el método hermenéutico, se realiza el análisis de la información obtenida en un grupo de discusión conformado por ocho estudiantes, representantes de distintos grados del ciclo escolar y colegios de Bogotá. El análisis se basa en cuatro categorías inductivas: concepción, función, sentir y propuestas de transformación de la evaluación. En cuanto a las conclusiones, los estudiantes conciben la evaluación como un instrumento, un proceso para medir o potenciar el aprendizaje; diferencian en las prácticas evaluativas tanto la función pedagógica como la social, y proponen que la comunidad educativa, al momento de transformar la cultura evaluativa, considere la perspectiva que ellos plantean como sujetos evaluados.

Palabras clave: cultura evaluativa, evaluación del estudiante, hermenéutica, evaluación escolar.

Abstract

The contributions of this study are aimed at understanding, what is the conception that students at official schools build about school evaluation, based on their experiences in the classroom. Qualitative approach and the hermeneutic method have been taken as the analysis model; the information was obtained in a discussion group, made up of eight students, representing different levels and schools in Bogotá. The analysis was based on four inductive categories: conception, function, feelings and proposals for transformation of evaluation. In terms of conclusions, students conceive evaluation as an instrument, a process to measure or enhance learning; they differentiate in the practices both the pedagogical and social function of the evaluation and propose that the educational community to consider the perspective that they pose as evaluated subjects when transforming the evaluative culture.

Keywords: assessment culture, student assessment, hermeneutics, school evaluation.

Recibido: 08/10/2022

Revisado: 16/12/2022

Aprobado: 11/01/2023

Publicado: 15/01/2023

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp163-182>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional.

ISSN (impreso): 2636-2139

ISSN (en línea): 2636-2147

<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Fulano-Vargas, B. C., & Meneses-Runza, I. N. (2023). La evaluación escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 163-182. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp163-182>

1 | INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en el proyecto «Conversando con los actores sobre la Cultura Evaluativa», que en la actualidad realiza el grupo de investigación denominado Nodo Cultura Evaluativa 360°, adscrito a la Red de Docentes Investigadores (REDDI), una red pedagógica colombiana con una trayectoria de siete años en procesos de investigación e innovación. El proyecto propuesto se origina en el 2020 con el propósito de realizar redes conversacionales pedagógicas con los diversos actores que conforman la cultura evaluativa (Meneses, 2022); es decir, docentes de aula, docentes rurales, rectores, directivos, investigadores y, en este caso, estudiantes, con el fin de identificar en los discursos las diferentes perspectivas acerca del fenómeno denominado evaluación escolar. La importancia radica en comprender la configuración y los procesos transformativos de las culturas evaluativas, de tal manera que las prácticas que realizan el docente, la institución y el sistema educativo en general cumplan con la función de potenciar el aprendizaje de los estudiantes; no obstante, es necesario que cada uno de los actores que forman parte de la cultura evaluativa sea consciente de su rol como sujeto evaluado y evaluador.

El abordaje de la problemática surge del interés por comprender cómo las prácticas evaluativas escolares permiten potenciar o, en su defecto, coartar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, escuchando en directo a los protagonistas, es decir, a los sujetos evaluados. Para ello es importante identificar cuál es la concepción que han construido los estudiantes a partir de su experiencia evaluativa, determinar cuál es la función predominante que perciben en las prácticas evaluativas de sus docentes, reconocer el sentir y la respuesta emocional que les genera el proceso evaluativo y, por último, identificar las propuestas que plantean para transformar la evaluación escolar.

Los hallazgos y las conclusiones de este proceso contribuyen, en primera medida, al reconocimiento de la voz de los estudiantes frente al fenómeno de la evaluación escolar. También permiten reconocer la importancia de su empoderamiento como sujeto evaluado y evaluador de su propio aprendizaje. Además, sumado a las perspectivas de las voces de los demás actores que forman parte del proyecto investigativo, permiten realizar una interpretación de la cultura evaluativa desde una mirada sistémica (Castañeda, 2013) para avanzar frente al tradicional abordaje de la evaluación centrada en el instrumento y en la relación dual docente-estudiante, en la que predomina la heteroevaluación por parte del docente.

Si bien para este estudio se eligió una muestra representativa de ocho estudiantes desde Preescolar al grado 11 de diversos colegios distritales de la ciudad de Bogotá, es necesario recordar que forma parte de una serie de seis conversatorios –junto con los demás actores que han participado en el proyecto emprendido por el nodo– que fueron transmitidos por los canales oficiales de la REDDI en 2021. Sus aportes, si bien no pretenden generalizar las voces de los estudiantes, son significativos en la medida en que se pone en diálogo a los niños y jóvenes con los demás sujetos que constituyen una cultura evaluativa.

En cuanto a la metodología, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo y el método hermenéutico, en el que se utilizó la técnica del grupo de discusión para obtener la información. Los resultados se obtuvieron a partir de un proceso de triangulación e interpretación, a la luz de la literatura revisada y las cuatro categorías inductivas de análisis, a saber, la concepción sobre la evaluación escolar, la función predominante que se le atribuye, el sentir de los estudiantes al momento de ser evaluados y las propuestas de transformación de la evaluación escolar.

2 | REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Concepto de evaluación

Para comenzar, el concepto de evaluación, en cuanto proceso de mejora, forma parte del diario vivir de los sujetos y de los diversos ámbitos en que se desenvuelven. Aunque no siempre se le da importancia, la evaluación es inevitable y necesaria para hacer modificaciones, retroalimentar, tomar decisiones o determinar los ajustes requeridos para alcanzar cualquier objetivo propuesto.

En correspondencia con lo anterior, uno de los contextos en el que se desenvuelven los sujetos es el sistema educativo, en el que la evaluación como proceso pedagógico toma un lugar preponderante debido a la mediación que realiza entre la enseñanza y el aprendizaje, la cual se materializa en las prácticas evaluativas que el sujeto construye a partir de la concepción y función que le asigna al proceso de evaluar; desde una mirada sistémica, estas prácticas no son exclusivas del docente, sino que atañen a la comunidad educativa.

Ahora bien, para comprender la concepción y las funciones del proceso evaluativo es necesario preguntarse cómo se evalúa al estudiante en la escuela y cuáles son las prácticas evaluativas. Desde la Edad Moderna

se observa que, influido por el paradigma cuantitativo, el docente asoció la evaluación al disciplinamiento, en función de otorgar al estudiante un premio o castigo material o inmaterial, como, por ejemplo, una calificación de valor alfabético o numérico, para estimular el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el docente es el único que conoce el proceso evaluativo y lo utiliza para realizar una medición del resultado escolar, «lo cual genera discriminación, segregación, competitividad e individualismo» (Ventura-León, 2018) en los estudiantes. Estas prácticas le permiten al sujeto evaluador ejercer un control sancionatorio que también le sirve como herramienta de poder para mantener la relación vertical, distante y autoritaria frente al estudiante (Díaz Barriga, 1993; Montenegro, 2009; Mora, 2004; Velásquez, 2014), lo que complementa Santos Guerra (1998) cuando afirma que «La evaluación ha sido asociada con los términos de calificar y medir resultados, para emitir juicios sin importar el proceso ni lo que se haga con los resultados obtenidos, a lo que se suma la descontextualización de la misma» (p. 18), cuyas prácticas se centran en la elaboración y aplicación de un instrumento que da cuenta de un aprendizaje desvinculado del proceso de enseñanza y ajeno al estudiante.

Para contrarrestar lo anterior, en el contexto iberoamericano hay autores como Santos Guerra (1998), Álvarez (2003), Díaz y Hernández (2004), Mora (2004), y Montenegro (2009) que vienen impulsando una evaluación cualitativa con un sentido formativo, de tal manera que le permita al docente, por medio de diversas estrategias, obtener información útil para tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Esto implica que el docente, en su calidad de sujeto evaluador, debe ser consciente y consecuente con la función pedagógica de la evaluación (Moreno, 2018), la cual se debe realizar para promover el aprendizaje y no solo para medirlo o clasificarlo (Ventura-León, 2018).

Con esta concepción formativa el estudiante aprende con la evaluación, porque le permite identificar dificultades en su aprendizaje y utilizar el proceso de la retroalimentación para potenciar el conocimiento, de tal manera que el estudiante es partícipe de su propio aprendizaje. Además, esta forma de evaluación «fomenta el diálogo entre profesores y compañeros en torno al aprendizaje, así como las creencias motivacionales positivas y la autoestima» (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 205).

Al respecto, según Black y William (1998), las percepciones de los estudiantes y su papel en la autoevaluación son aspectos que deben ser considerados al plantear estrategias para la mejora de la práctica evaluativa, e Hidalgo y Murillo (2016) precisan que, en la medida en que se conozcan y

comprendan mejor las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación escolar, se estará en condiciones de desarrollar procesos acorde con sus necesidades o expectativas y, en consecuencia, de lograr una mejora de su proceso de aprendizaje (p. 108).

En el siglo XXI se vienen desarrollando investigaciones que conciben la evaluación desde el paradigma de la complejidad (Celin, 2012) o desde un enfoque sistémico (Castañeda, 2013), como parte de un todo que conforma la cultura evaluativa:

Comprender la configuración de la cultura evaluativa es el primer paso para proponer un proceso transformativo; al conocer tanto la estructura, elementos, sujetos como las interacciones, se pueden identificar cuáles son los aspectos y factores que posibilitan un cambio o, por el contrario, cuáles promueven el estancamiento, principalmente de las prácticas evaluativas para el aprendizaje en coherencia con la perspectiva sistémica y compleja de la evaluación (Meneses, 2022, p. 76).

2.2 Funciones de la evaluación

En cuanto a las funciones, Moreno (2011) argumenta una distinción crucial entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje: la primera está enmarcada en la función social y su finalidad es determinar el estatus del aprendizaje y cumplir con los requisitos de promoción del sistema educativo, y la segunda está enmarcada en la función pedagógica y tiene como objetivo promover y potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Complementando las características de la función pedagógica de la evaluación y desde una perspectiva sistémica, Castañeda (2013) agrega tres componentes importantes que debe tomar en cuenta el docente al realizar la evaluación escolar:

[...] una actitud investigativa, analítica y reflexiva sobre el proceso de cada estudiante, para, de esta manera, comprenderlo; de igual manera, tomar conciencia no solo de si está o no aprendiendo, sino también de las causas, de las dificultades que experimenta, para pensar en las decisiones y prever así la intervención posterior (p. 42).

Estas dos funciones no son opuestas sino complementarias, aunque el sistema educativo tiene unos requisitos en cuanto a la determinación de la promoción y participación en pruebas censales y estandarizadas sustentadas en políticas educativas que tanto el docente como las instituciones deben cumplir, y corresponde, sobre todo, a los docentes «permitir a los alumnos mostrar sus competencias en una amplia variedad de situaciones

de forma diferenciada, menos sujeta a la homogeneidad, de lo que es habitual en situaciones de evaluación (Solé et al., 2003, p. 220).

Por último, Nicol y MacFarlane-Dick (2006) afirman al respecto que este cambio de enfoque de la evaluación trae consigo profundas repercusiones en la forma en que los profesores organizan las evaluaciones y apoyan el aprendizaje.

2.3 Implicaciones emocionales al momento de evaluar

En cuanto al sentir y las implicaciones emocionales frente a un proceso evaluativo, Santos Guerra (2015) afirma que:

Hay que pensar en el contexto del alumno, en sus circunstancias, en sus capacidades, en su historia, en su proceso de aprendizaje [...] Hay que pensar en las consecuencias de una calificación que corta el camino, que rompe los sueños, que cierra el horizonte. Hay que pensar en los daños que produce una evaluación que se convierte en un juicio inapelable, en una sentencia brutal (p. 139).

En coherencia con lo anterior, es importante centrar la mirada en la esfera de los sentimientos, dado que la evaluación no se limita a una acción técnica e instrumental porque, al estar inmersa en un proceso de formación integral, es un proceso tanto pedagógico como ético, psicológico y político, en primer lugar, para garantizar los aprendizajes, y, en segundo, porque el resultado de la evaluación, lo cual siempre va a generar una reacción que «está amarrada directamente a la felicidad humana» (Santos Guerra, 2015, p. 139) o al fracaso escolar (Perrenoud, 2008).

Hay prácticas evaluativas que suscitan el fracaso escolar y provocan sentimientos adversos a la motivación y autoestima del estudiante (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, p. 205); entre estas se encuentran aquellas fundadas principalmente en la amenaza para el estudiante de perder la nota, reprobado la asignatura o el año escolar, proveniente de una corriente del autoritarismo, cuya práctica unidireccional y rígida aún perdura con graves consecuencias para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, en específico en lo concerniente a la significatividad y las motivaciones para aprender:

Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas (Goleman, 2022, p. 44).

En relación con lo anterior, se infiere que las emociones son parte del sujeto; por tanto, la evaluación causa ciertos efectos en los sentimientos

de las personas que están inmersas en el proceso de enseñanza-evaluación-aprendizaje, de allí la importancia de conocer y reconocer las emociones de los sujetos evaluados y evaluadores en una cultura evaluativa dado que en estas convergen las formas de pensar y sentir de los sujetos, que son influidas sobre todo por el conocimiento, la experiencia y la praxis de quienes conforman un grupo, «cuyas relaciones se establecen entre los individuos, mediadas por los acuerdos pactados, sean estos explícitos e implícitos, que surgen principalmente a través del diálogo y suscitan, adicionalmente, una aceptación histórica, tradicional o costumbrista» (Valenzuela et al., 2011).

3 | MÉTODO

Para llevar a cabo esta investigación se adoptó el enfoque cualitativo, el cual permite identificar desde las subjetividades de los participantes el sentido que le dan a sus experiencias, y se diferencia de otros similares gracias a sus singularidades (Bachelard, 2011) con el propósito de interpretar los significados particulares y ofrecer otras comprensiones sobre el mundo social (Hernández et al., 2010).

Se emplea una metodología hermenéutica para comprender el sentido que le dan los estudiantes al proceso evaluativo. El interés de esta metodología es construir conocimiento a partir de los procesos de orden comprensivo e interpretativo sobre lo que las personas expresan, así como tomar en cuenta la perspectiva que le dan a sus prácticas y situaciones vividas (Grundy, 2000). En efecto, «la hermenéutica permite comprender la realidad de la práctica, con potencial para lograr transformarla» (Ruedas et al., 2009).

Por otra parte, en el campo de la educación, abordar una problemática con un método hermenéutico implica poder interpretar el fenómeno pedagógico y, además, ejecutar la interacción dialógica entre la teoría y la práctica, los textos y los contextos (Sánchez, 2019). Esto es un aspecto fundamental de esta investigación, dado que se centra en la transformación de la praxis evaluativa tanto de los docentes como de los demás actores que forman parte de una cultura evaluativa.

En cuanto a la técnica para obtener la información requerida, se empleó el grupo de discusión, el cual no busca el consenso de los participantes sino determinar las percepciones, los sentimientos y las formas de pensar de los sujetos a partir de preguntas abiertas, planificadas y ordenadas por el investigador, quien asume el rol de moderador y centra la discusión en el

tema propuesto (Gordo & Serrano, 2008). Como menciona Marín (2012), estas conversaciones colectivas contribuyen a construir articulaciones estratégicas, complejas y multivalentes de prácticas en pedagogía, política e investigación. Además, los grupos de discusión, a diferencia de las entrevistas, «permiten explorar características y dinámicas grupales, respecto de fuerzas constitutivas significativas, en la construcción de significado y en la práctica de la vida social» (Kamberelis & Dimitriadis, 2015, p. 523).

Al respecto, para el grupo de discusión se eligieron, en primera medida, las instituciones escolares en las que laboran las seis docentes del nodo, dado que esta selección garantiza el conocimiento de la cultura evaluativa de cada institución; es decir, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) y los sujetos que la conforman. Posteriormente se eligieron los grados en los que las docentes tienen asignada la principal carga académica, y de estos grados se eligieron aquellos estudiantes que evidenciaban adecuada expresión oral, seguridad y sentido crítico al momento de hablar –se presentarían ante una multitud de manera virtual, en un formato de conversatorio– y que contaran con la autorización de sus padres para participar en el proceso.

De esta manera se contó con la colaboración de ocho estudiantes, cinco niñas y tres niños, de los grados preescolar (2), segundo (1), quinto (1), séptimo (1), noveno (1), décimo (1) y undécimo (1), pertenecientes a instituciones educativas del sector público de Bogotá.

Se diseñaron 12 preguntas para los estudiantes con el objetivo de obtener información sobre la concepción de las prácticas evaluativas de los docentes, función, usos, instrumentos, su sentir frente a las mismas, su percepción como sujeto evaluado y las propuestas de mejora, las cuales se presentan a continuación:

1. ¿Por qué creen que los evalúan en el colegio?
2. ¿Cómo se sienten cuando los evalúan?
3. ¿Qué significa para ustedes la evaluación?
4. ¿Para qué sirven las evaluaciones?
5. ¿Los resultados de las evaluaciones reflejan verdaderamente lo que aprenden?
6. ¿Les gusta la forma como los evalúan? ¿Por qué?
7. ¿Cuál es la evaluación más original o creativa que han experimentado en el colegio? Elaborar un dibujo y compartirlo.
8. Sobre el dibujo: ¿qué aspectos quiere resaltar de la evaluación?

9. Sobre el dibujo: ¿qué tiene de innovadora esa forma de evaluar?
10. ¿Cómo les gustaría que los evaluaran?
11. ¿Qué aspectos deben mejorar en las evaluaciones?
12. ¿Qué opinan de estar participando en un conversatorio sobre la evaluación?

Posteriormente se realizó la transcripción de lo dicho por cada estudiante, se identificaron tendencias, convergencias y divergencias en las respuestas, se establecieron las categorías inductivas y los atributos de cada respuesta a partir de las frecuencias encontradas.

En coherencia, las técnicas elegidas para la interpretación permiten organizar y validar el conocimiento para aproximarse al mundo de las prácticas evaluativas de los docentes, a partir de lo expresado por los estudiantes, mediante un proceso inductivo-deductivo, como bien lo explica Marín:

Los investigadores no recogen datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas, sino que sobre los datos desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones de la realidad, y a partir de premisas generales, de principios establecidos o de teorías construidas, las llevan de nuevo a los casos particulares para iluminar la realidad y transformarla en cuanto sea posible (2012, p. 124).

En paralelo, se elaboró una matriz de análisis en la que se organizó la información de la siguiente manera: en el eje horizontal se ubicaron las cuatro categorías inductivas: concepción, función, sentimientos y propuestas de transformación, y en el eje vertical cada uno de los estudiantes, identificados con las letras GE, seguidas de un número del 1 al 8; se incluyó un árbol de códigos para dilucidar atributos de las categorías halladas (Pérez, 2009).

Una vez concluida la etapa de recolección, depuración y organización de la información, se procedió a la triangulación de los resultados para realizar una aproximación lo más comprensiva posible del objeto de estudio y dar respuesta a la pregunta de investigación. La triangulación consiste en el cruce de la información obtenida por medio de las técnicas aplicadas en esta investigación para compararla, convalidar los hallazgos y evitar que los análisis de resultados se presenten de manera sesgada (Cisterna, 2005); para ello se tuvo en cuenta la revisión de la literatura a partir de la siguiente pregunta: ¿cuál es la concepción que los estudiantes de colegios oficiales construyen sobre la evaluación escolar, a partir de sus vivencias en el aula de clase?

4 | RESULTADOS

A continuación se presentan las tendencias encontradas en las categorías inductivas sustentadas con algunas citas textuales de los estudiantes, y luego una interpretación concluyente. Se aclara que no hay diferenciación de género, edad ni nivel académico, dado que las características individuales no son relevantes.

Concepciones de los estudiantes sobre la evaluación escolar

Una vez codificadas las respuestas y realizado el respectivo análisis, se identificaron las concepciones que los estudiantes han construido a partir de su experiencia como sujetos evaluadores.

A partir del concepto de evaluación se identifican tres tendencias en las respuestas de los estudiantes: la evaluación como instrumento, como proceso para medir el aprendizaje y como proceso para potenciar el aprendizaje.

Evaluación como instrumento

Al respecto, expresiones como «para mí la evaluación es donde a uno le hacen preguntas para saber cuánto ha aprendido en todo el año» (GE7) o «son preguntas relacionadas sobre un tema, para mirar si nos quedó mal o si toca reforzar un poquito más» (GE2) dan cuenta de una concepción de la evaluación que se basa en las técnicas y los instrumentos que utiliza el docente. Estos se pueden categorizar en: 1) semiinformales, como trabajos, talleres, ejercicios, actividades y tareas desarrolladas en clase y extraclase; 2) formales, como pruebas escritas o exámenes con preguntas abiertas o de selección de respuestas (Díaz Barriga & Hernández, 2004).

Frente a los exámenes, una desventaja que expresan los estudiantes es que esta prueba –en muchos casos de carácter institucional, al finalizar un periodo escolar– no se ve como un medio sino como un fin para cumplir el requisito de la nota aprobatoria del área (GE8), dado que su proceso termina con la calificación y no se crean estrategias de mejora más allá de la corrección, y tampoco tiene la correspondiente retroalimentación de la prueba por parte del docente para corroborar que el error fue subsanado.

Estos instrumentos son aplicados a lo largo del periodo académico; no obstante, se incrementan, según los estudiantes, «cuando los docentes deben sacar las definitivas de la asignatura» (GE8) como requisito para justificar la promoción o en su defecto la reprobación del periodo y del grado.

Evaluación como proceso para medir el aprendizaje

Por su parte, las prácticas enmarcadas en el enfoque cuantitativo y la función social de la evaluación (Moreno, 2010) son percibidas por los estudiantes de la siguiente manera: «para mí es una manera de medir el aprendizaje» (GE1), «es un instrumento que utilizan las personas para medir la capacidad que tenemos en ciertos temas» (GE4). Como se observa, para los estudiantes los resultados de la enseñanza son principalmente un indicador de la cantidad de actividades y ejercicios que realizan en el aula de clase, los cuales se materializan en una nota que es fruto de una acción sumatoria, pero no se constituyen en un insumo para promover el aprendizaje, sino un indicador de la cantidad de actividades y ejercicios realizados.

Para complementar lo anterior, los estudiantes afirman que «muchas veces se evalúan los trabajos y las tareas, mas no el aprendizaje, porque hay estudiantes que saben mucho, pero el hecho de no presentar las tareas hace que al final de periodo pierdan la materia» (GE8), «la metodología de calificar las tareas y los trabajos que uno hace a veces es muy mala porque no es muy objetiva, poco evalúa lo que a uno en verdad le queda en la cabeza» (GE6), pues «la nota no refleja lo que aprendemos» (GE8). En este sentido, la evaluación desde la perspectiva sumativa no profundiza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Evaluación como proceso para potenciar el aprendizaje

Al indagar sobre la concepción de la evaluación, los estudiantes expresan que «es como un diagnóstico que se le hace a una persona sobre un determinado tema académico o de convivencia» (GE2), «donde se mira los aprendizajes de una persona y cuyos resultados expresan todo el conocimiento que se adquirió» (GE3). «También nos permite darnos cuenta de cómo estamos, en qué tenemos falencias, en qué estamos duros» (GE1). Asimismo, los estudiantes reconocen la labor de algunos docentes en cuanto a la retroalimentación: «la profesora resuelve el tema y pregunta qué dudas hay, por qué fallamos» (GE6), «si ella ve que a nadie le va bien en la evaluación y casi todo el curso pierde, la vuelve a hacer hasta que entendamos» (GE3). En las respuestas de los estudiantes se observa que cuando el docente parte de las dificultades o las falencias en el aprendizaje, los estudiantes adquieren consciencia de lo que deben aprender, cómo aprenderlo, o qué desarrollos son deseables para potenciar sus habilidades y destrezas, lo que evidencia el papel fundamental del maestro como orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Función de la evaluación

Para abordar las respuestas que los estudiantes expresan sobre la función que cumple la evaluación se utilizará la clasificación que realiza Moreno (2018); es decir, las evaluaciones que cumplen con la función social de la promoción y por otro lado, las que cumplen con la labor pedagógica.

Como atributo que corresponden a la función social se encuentra el siguiente: «la evaluación sirve para estandarizar sobre temas específicos, ya que son las mismas preguntas que se le hacen a todos los estudiantes» (GE5), no obstante, para los estudiantes,

la nota es un papel y ya. No es justo que un papel le diga que usted es inteligente. No tiene nada que ver; antes bien, más que determinar si un estudiante es inteligente o no, la nota refleja la responsabilidad al parecer de un estudiante; por ejemplo: si llegó puntual, si trajo el uniforme, si presentó la tarea, si realizó la maqueta (GE8).

Es de resaltar que la mayoría de las respuestas sobre la función de la evaluación se enmarcan en la función pedagógica, es decir, que los estudiantes son conscientes del papel que juega el proceso evaluativo en su aprendizaje, lo cual se confirma con las siguientes expresiones: «la evaluación sirve para aprender más, es algo que se hace en los colegios para saber qué aprendió cada estudiante» (GE1), «nos evalúan para saber qué hemos aprendido sobre el tema. Creo que es una forma de saber en qué nos pueden ayudar más, pues para saber las capacidades que se tienen sobre ciertas preguntas y ayudarnos sobre dudas» (GE2), «Para saber más del aprendizaje de los estudiantes, cómo estos interpretan, cómo han retomado ese poder del conocimiento» (GE4), «agregando lo que han dicho mis compañeros, también es para que los docentes puedan mirar qué otras estrategias pueden aplicar al momento de enseñar un nuevo tema, para que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje» (GE6). Finalmente, «para mí la evaluación es un espacio que se brinda para poner en práctica lo aprendido y lo que hemos estado viendo en cierto período» (GE7).

Al respecto, los estudiantes perciben que el propósito de la evaluación escolar es motivar el aprendizaje, retroalimentar el proceso de aprendizaje y proporcionar al estudiante un proceso reflexivo a partir de la autoevaluación, para determinar el aprendizaje alcanzado.

Como se observa, el abanico de respuestas de los estudiantes le permite al docente inferir que se espera de él la capacidad de conocer lo que aprenden los estudiantes, ya sean conceptos, habilidades para resolver preguntas o problemas, procesos de pensamiento, de tal manera que pueda priorizar

en la enseñanza, según el caso, contenidos, habilidades, destrezas o competencias, en coherencia con el PEI de la institución y, sobre todo, con la necesidad de aprendizaje de los estudiantes.

Sentir de los estudiantes sobre la evaluación escolar

En esta categoría se tomaron las reflexiones de los estudiantes que manifiestan su sentir cuando el maestro o maestra los evalúa. En las respuestas de los estudiantes se deducen dos dimensiones, una positiva, que les genera bienestar, y otra negativa, que les produce sentimientos adversos.

En la dimensión positiva los niños y jóvenes reconocen un sentimiento de felicidad, en este sentido se encuentran respuestas como «Feliz porque sé que estoy aprendiendo cosas nuevas, que no sé, y me gusta la forma como mi profe me evalúa» (GE1); «Bien y feliz, porque cuando yo hago algo mal, lo puedo corregir y así aprendo» (GE2); «Calmado, no me estreso, me tranquilizo, respiro y me siento relajado» (GE3); en esta última respuesta el estudiante manifiesta un dominio sobre su sentir ya que utiliza una técnica para estar tranquilo a la hora de ser evaluado, sin importar la presión que experimente.

Es de resaltar la importancia que el proceso evaluativo produzca felicidad en los estudiantes y se convierta en un acto creativo en el que el estudiante puede aprender del error, pues se confirma lo planteado por Santos Guerra (2015): «El resultado de la evaluación siempre va a generar una reacción que está amarrada directamente a la felicidad humana» (p. 139).

En la segunda dimensión aparecen reflexiones muy importantes que dan cuenta de un sentir negativo frente a la evaluación; por ejemplo, cuando uno de los estudiantes reconoce que sus compañeros se muestran inquietos e incapaces de controlar sus emociones al momento de ser evaluados:

Para mí la evaluación es un instrumento que utilizan los docentes para medir la capacidad que tenemos en ciertos temas, aunque no siempre es absoluta porque hay muchos factores que no siempre indican que tú no sepas sobre un tema, porque hay gente que hace copia, hay gente que los nervios lo afectan; yo conozco mucha gente que sabe mucho sobre el tema, que en las clases está súper atenta, siempre participa, pero es súper nerviosa, y a la hora de evaluar, se desconcentra y pierde la evaluación, y conozco también que hay varias personas que hacen copia para no perder la evaluación (GE4).

En lo que respecta a la «copia», los estudiantes mencionan que está mal; sin embargo, «el estudiante hace copia cuando se ve amenazado con

la idea de que va a sacar una mala nota o va a perder la asignatura» (GE7); es un recurso que le queda al estudiante para atender, no las necesidades propias de aprendizaje, sino la presión social por parte del profesor, los padres e incluso por parte de los mismos compañeros de clase, debido al miedo al fracaso escolar (Perrenoud, 2008) y sus consecuencias.

Otros sentimientos que se generan al momento de evaluar son el nerviosismo y la ansiedad:

me siento muy nervioso porque no sé lo que no sé, si la voy a pasar, no sé las preguntas que van a hacer, no sé lo que va a pasar en ese salón, es como entrar a algo desconocido, y ya cuando me siento a contestar, me siento un poco más calmado porque veo que si me concentro lo puedo hacer yo mismo, pero antes de llegar y ver la hoja me siento bastante nervioso (GE5).

En una última reflexión, se observan dos sentimientos opuestos:

a veces me siento muy nervioso, y en otros momentos, me siento cómodo; depende de la metodología de cada profesor, depende del tema, hay algunos que fueron muy interesantes y algunos no; el problema está en confiar en nosotros mismos para poder avanzar (GE6).

Lo anterior evidencia que, en algunos casos, los estudiantes desconfían de ellos mismos frente a su conocimiento, sus destrezas y habilidades, lo que les produce un bloqueo mental que no les permite evidenciar en la evaluación lo que han aprendido, «este temor se debe a que la evaluación, por generaciones se ha utilizado como medio para castigar» (GE7), al reconocer la evaluación como castigo, se le reconoce una función de control, que genera en los estudiantes temor y angustia; por lo tanto, se cataloga la evaluación como una amenaza que provoca sentimientos que disminuyen el valor del ser; además, «propicia en el estudiante baja autoestima, y es muy usual en los salones de clase escuchar voces que dicen: no sirvo para nada, a mí siempre me va mal, se me dificulta» (GE8).

De lo anterior se infiere que los maestros deben revisar qué tipo de sentimiento generan sus prácticas evaluativas y cuál es el propósito que tienen frente al aprendizaje, dado que ambos, aprendizaje y evaluación, deben generar bienestar, motivación, aumento de la autoestima, confianza y seguridad en sí mismo.

Propuestas para transformar la evaluación escolar

En este ejercicio de metaevaluación, que los estudiantes realizaron sobre la propia evaluación escolar, es fundamental ahondar en los procesos de mejora, más aún en el caso de que se promueva una transformación de prácticas evaluativas que respondan a las necesidades del siglo XXI. Al respecto, las propuestas de mejora de la evaluación manifestadas por los estudiantes se relacionan en especial con la innovación,

Si nos pudiéramos a ver, desde hace mucho tiempo, por ejemplo, a nuestros papás los evaluaron de la misma manera que ahora. Así como a nuestros tíos, igual; o sea, esto viene desde hace muchísimo tiempo. Creo que es necesario que este método de evaluación se cambie por algo innovador. Por algo que nos lleve a nosotros a ser más críticos, analíticos y que nos anime para la vida; yo considero que se debe cambiar la perspectiva que se tiene sobre la evaluación (GE6).

En las líneas previas se observa la capacidad crítica y de análisis de los estudiantes al referirse a la función que debe cumplir la evaluación, así como de la necesidad de transformar la práctica, con el referente de su propia experiencia; es decir, sin tener en cuenta un complemento teórico, como sí lo tienen en cuenta los docentes en su proceso de formación profesional. Asimismo, se observa la capacidad de los estudiantes de describir, clasificar y caracterizar las prácticas, cuando afirman: «Yo considero que sí hay una diferencia. Por ejemplo, la calificación es la nota que tú das y en la evaluación te están analizando, están viendo tu capacidad» (GE4).

Como se observa, la intervención de los estudiantes revela la importancia de escucharlos, de permitir y hacer estos ejercicios de conversación en el aula para que ellos también reflexionen con sus pares y docentes y de esta manera se genere un cambio en su concepción. Se debe tener presente que los estudiantes también son sujetos evaluadores y que, para transformar una cultura evaluativa (Meneses, 2022), se hace necesaria su inclusión en los procesos de reflexión y acción.

De la misma manera se deben realizar estos ejercicios de reflexión en las instituciones educativas, dado que

[...] la evaluación de los aprendizajes que se está realizando en educación secundaria parece pues distar de los postulados teóricos y empíricos sobre evaluación formativa, presentando limitaciones que apuntan hacia la necesidad de llevar a cabo un trabajo conjunto con los docentes, con el objetivo de dotarles de las herramientas teóricas y prácticas necesarias para que puedan implementar una evaluación formativa (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020, p. 344).

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al analizar las respuestas, enmarcadas en las cuatro categorías, se puede observar una reacción sistémica que contribuye a la transformación de la concepción de la evaluación, su función, sus prácticas evaluativas y, por ende, de la cultura evaluativa, en el siguiente sentido: si el docente concibe que la función de la evaluación es la de mejorar los aprendizajes, el error se convierte en un potenciador y, de esta manera, los sentimientos que se generan en los estudiantes son de motivación y felicidad frente al proceso formativo.

Si, por el contrario, la función de la evaluación continúa siendo de control y sanción, dándole prioridad al instrumento y la nota, sin importar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, bajo el supuesto de que todos aprenden lo mismo, con las mismas técnicas y estrategias de evaluar, la evaluación se convierte en una amenaza para el estudiante, lo cual genera sentimientos de temor, frustración, baja autoestima, e implica que ante el fracaso escolar anteponga la necesidad de promoción a toda costa sin importar los aprendizajes, es decir, con fraude.

Por otro lado, es de resaltar la preponderancia que los estudiantes le asignan a la función pedagógica de la evaluación; aunque sobre ella no tengan conocimientos más allá de la experiencia escolar, se dan cuenta de sus aprendizajes a través de los resultados de las evaluaciones y, en caso de ser negativos, deciden realizar mejoras en su proceso. También se destaca que los estudiantes reflexionan sobre cómo los resultados de las evaluaciones deben ser significativos y ser un reflejo del conocimiento que deben utilizar fuera del aula y en su futuro (Álvarez, 2001).

Si el propósito es transformar las culturas evaluativas, la evaluación escolar debe ser interiorizada por el estudiante, es decir, no debe ser ajena a él ni a su proceso de aprendizaje; de lo contrario no podrá realizar un cambio o mejoramiento. Dado que la autoevaluación posibilita la conciencia tanto de las debilidades como de las fortalezas, «este tipo de acciones promueven la reflexión sobre el crecimiento personal y la responsabilidad ética que se tiene frente a sí mismo, para cumplir con los compromisos adquiridos de una manera responsable, autoexigente y honesta» (MEN, 2009, p. 63).

De la misma manera, se observa en los discursos de los participantes la necesidad de transformar las prácticas en función del aprendizaje lo cual supera el paradigma del siglo pasado, que utiliza la evaluación para medir, calificar los resultados y sancionar a los estudiantes. Esto demuestra la

influencia que ejerce el docente en la concepción que realiza el estudiante sobre la evaluación.

Cuando la evaluación está concebida como potenciadora de los aprendizajes tiene la facultad de generar los cambios que se necesitan, no solo para mejorar los aprendizajes y las habilidades de los estudiantes, sino del docente mismo, en su rol como sujeto evaluador, ya que la retroalimentación que le realiza el estudiante frente a sus prácticas le indica al docente lo que puede cambiar. Además, cuando se concibe al estudiante como protagonista del proceso evaluativo y se tienen en cuenta sus sentires y voces para hacerlos partícipes y responsables de sus propios aprendizajes, se avanza en la transformación de una cultura evaluativa que es consciente de su *praxis*, requisito indispensable para cualquier proceso transformativo.

Además, una evaluación pensada para el estudiante puede generar felicidad, como lo mencionan ellos, porque se sienten comprometidos con el desarrollo de sus habilidades y saberes. También, el hecho de comprender que sus equivocaciones, errores o dificultades son una catapulta para mejorar su aprendizaje les permitirá, con la orientación del docente, ser más conscientes de sus capacidades y, por ende, de su propio aprendizaje.

Abordar la comprensión de una cultura evaluativa, coherente desde Preescolar hasta los últimos niveles de la educación media, genera repercusiones positivas en los aprendizajes y los sentires, no solo en los estudiantes, sino desde una perspectiva sistémica (Castañeda, 2013) en la sociedad en general; en este sentido, la evaluación irá más allá de la actividad cuyo objetivo es la valoración del proceso y la obtención de resultados del aprendizaje, sino que también buscará orientar y regular la enseñanza-aprendizaje para el logro de las finalidades de formación.

La propuesta de mejorar la evaluación en cuanto a ser innovadora da cuenta de la importancia de reconocer ese poder de transformación para potenciar en los niños y jóvenes las habilidades del pensamiento crítico; es decir, que los estudiantes sean actores partícipes de su proceso de evaluación.

Contribución de autores

Conceptualización: B.F., I.N.; metodología: I.N.; validación: I.N.; análisis formal: B.F., I.N.; investigación: B.F., I.N.; recursos: B.F., I.N.; curaduría de datos: B.F., I.N.; escritura (borrador original): B.F., I.N.; escritura (revisión y edición): I.N.; visualización: B.F.; supervisión: I.N.; administración del proyecto: I.N.

6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Miño y Dávila Ediciones.
- Bachelard, I. (2011). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedissa.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice e*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Celín, M. (2012). Evaluar desde el paradigma de la complejidad: Un reto para la educación del nuevo milenio. *Escenarios*, 10(1), 83-88.
<https://doi.org/10.15665/esc.v10i1.728>
- Castañeda, A. (2013). *La evaluación del aprendizaje: una mirada sistémica*. Ediciones USTA.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (1993). *El examen*. Textos para su historia y debate. UNAM.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Fernández-Ruiz, J., & Panadero, E. (2020). Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 309-346.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Penguin Random House. Grupo Editorial México.
- Gordo, Á., & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Grundy, S. (2000). *Curriculum: Product or Praxis*. Taylor and Francis.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. (2016). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Grupos Focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 494-532). Gedisa.
- Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Universidad Santo Tomás.

- Meneses, I. (2022). Redes conversacionales pedagógicas y culturas evaluativas [Tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás. <https://r.issu.edu.do/lpl=13859avR>
- Montenegro, A. (2009). *Cómo evaluar el aprendizaje escolar. Orientaciones para la aplicación del Decreto 1290 de 2009*. Magisterio.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Moreno, T. (2018). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://r.issu.edu.do/lpl=13852Edb>
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.131.24236>
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97. <https://r.issu.edu.do/lpl=13853hbb>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218. <https://r.issu.edu.do/lpl=13854E9F>
- Pérez, A., Julián, J., & López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior*. Narcea ediciones.
- Perreneud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la reproducción de las excelencias en la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ediciones Colihue.
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. <https://r.issu.edu.do/lpl=13855Klq>
- Sánchez, R. (2019). La doble hermenéutica para el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión mediante la investigación educativa: el caso de la escuela normal superior de Tehuacán. Conisen. <https://r.issu.edu.do/lpl=13856syf>
- Santos Guerra, M. (1998) Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje. Infancias y Aprendizajes*, 41, 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48299>
- Santos Guerra, M. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125-142. <https://riunet.upv.es/handle/10251/137679>
- Solé, I., Miras, M., & Castells, N. (2003). Where is innovation in innovative assessment practices?, *Journal for the Study of Education and Development*, 26(2), 217-233. <https://doi.org/10.1174/021037003321827795>
- Valenzuela, G., Ramírez, J., Montoya, M., & Alfaro, J. (2011). Cultura de evaluación en instituciones educativas: Comprensión de indicadores, competencias y

valores subyacentes. *Perfiles Educativos*, 33(131), 42-63. <https://r.issu.edu.do/IpI=13858hPe>

Velásquez, L. (2014). *Evaluar y castigar*. Universidad de Nariño.

Ventura-León, J. L. (2018). ¿Medir o evaluar?: una diferencia necesaria. *Educación Médica*, 19(supl. 3), 382-382. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.027>